



GESTÃO UNIVERSITÁRIA – CIGU

A Gestão do Conhecimento e os Novos Modelos de Universidade

Florianópolis – Santa Catarina – Brasil
3, 4 e 5 de dezembro de 2014.

ISBN: 978-85-68618-00-4

IMPACTOS DO REUNI NAS INSTITUIÇÕES FEDERAIS DE ENSINO SUPERIOR: EXPANSÃO OU SUBORDINAÇÃO

João Alves Pacheco

Faculdade de Tecnologia do Ipiranga do Centro Estadual de Educação Tecnológica Paula Souza

j.pacheco@terra.com.br

Resumo

O trabalho apresenta os resultados de pesquisa bibliográfica sobre o Programa de Apoio a Planos Reestruturação e Expansão das Universidades Federais, mais conhecido pela sigla Reuni, na reforma da educação superior de nosso país. Embora essa política pública afete exclusivamente as Instituições Federais de Ensino Superior (IFES), nosso entendimento, compartilhado por outros pesquisadores, é de que se trata de uma reforma ampla, embora realizada por meio de diferentes dispositivos administrativos e legais, com parca participação dos principais atores sociais interessados no tema. No bojo desse processo emergem modificações profundas que impactam o papel estratégico da universidade no desenvolvimento do país, sua estrutura curricular e até mesmo a sua já solapada autonomia. Objetivando compreender essas transformações efetuamos a partir de um referencial crítico, a análise dessa política pública, contextualizando-a como fenômeno social resultante do desenvolvimento do capitalismo tardio, cujas transformações demandam a ação do Estado no sentido de ajustar as instituições às necessidades dos sistemas produtivos.

Palavras Chaves: Educação Superior. Reuni. IFES. Reforma Universitária.

Introdução

O presente artigo foi elaborado a partir da pesquisa bibliográfica realizada na tese de doutorado intitulada “As metamorfoses do ENEM: De avaliação coadjuvante para protagonista chave das políticas públicas de acesso à Educação Superior” defendida pelo autor em setembro de 2013 no Programa de Pós-Graduação em Educação: Currículo da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, cujo objeto era o acesso à educação superior. A investigação procurou compreender os impactos de algumas políticas públicas na transformação dessa etapa da educação no Brasil, e particularmente nesse trabalho, além de conhecermos o Programa de Apoio a Planos Reestruturação e Expansão das Universidades Federais - Reuni, que em nosso entendimento promove uma reforma nas instituições federais, efetuamos uma análise crítica acerca dos possíveis desdobramentos de tal política para a universidade. Assim, a pesquisa objeto desse artigo assumiu um enfoque interpretativo que pode ser explicado como:

Adopto este término por tres razones: a) es más inclusivo que muchos de los otros (por ejemplo, etnografía o estudio de casos); b) evita la connotación de definir a estos enfoques como esencialmente no cuantitativos (connotación que sí lleva el término cualitativo), dado que cierto tipo de cuantificación suele emplearse en el

trabajo; y c) apunta al aspecto clave de la semejanza familiar entre los distintos enfoques: el interés da la investigación se centra en el significado humano en la vida social y en su dilucidación y exposición por parte del investigador (ERICKSON, 1989, p.196)

Erickson (1989) também afirma que o principal objetivo da investigação interpretativa é de combinar uma análise cuidadosa dos detalhes de comportamento e principalmente, dos significados da interação social cotidiana em relação ao contexto social mais amplo. Nesse sentido a pesquisa bibliográfica buscou investigar o que foi produzido sobre o assunto, principalmente no período compreendido entre os anos de 2001 e 2012. Foram consultados livros, teses, dissertações, artigos acadêmicos, jornais e revistas de grande circulação, que abordaram o tema. O trabalho buscou não só resgatar o que de mais atual tem sido pesquisado sobre o assunto, mas também estabelecer o cenário mais amplo no qual se insere o problema estudado, inclusive buscando captar o movimento histórico no qual este se desenvolve. Nesse sentido, o trabalho procurou realizar “[...] a evolução de um conceito, área, tema, e a inserção dessa evolução dentro de um quadro de referência que explique os fatores determinantes e as implicações das mudanças” (LUNA, 2002, p. 86). Explanaremos a seguir quais foram os principais “achados” da investigação.

I. Objetivos do Reuni e Perspectivas da Educação Superior

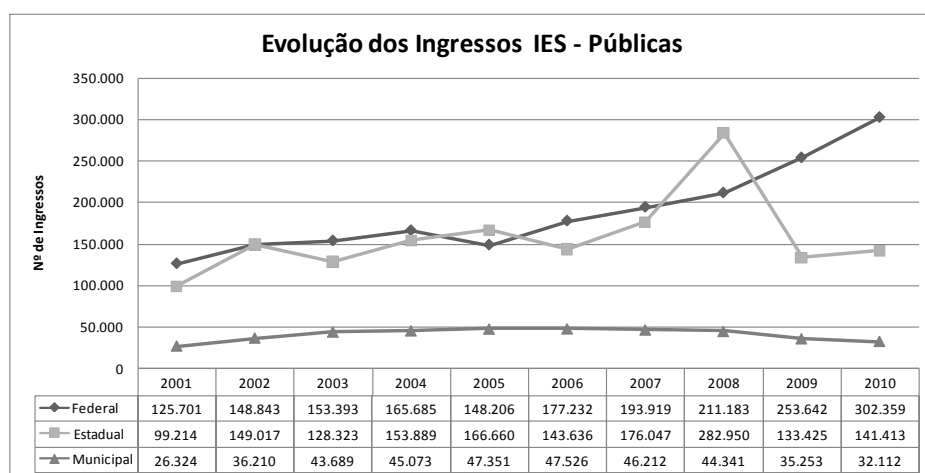
O Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (Reuni), instituído por meio do Decreto nº 6.096/2007 é uma política implantada pelo Governo Federal e seu objetivo precípua é a ampliação das vagas nas instituições de ensino superior federais. A justificativa é a meta de oferta de vagas no ensino superior contida no item 4.3.1 do Plano Nacional de Educação do decênio 2001-2010 (BRASIL/CÂMARA, 2011), que estabelecia um aumento de 30% para a faixa etária de 18 a 24 anos (Lei 10.172/2001) até o final do período do plano. As informações contidas no *website* (MEC/Reuni, 2013) do Programa mostram que a partir de 2003, com a interiorização dos *campi* das universidades federais, cresceu o número de municípios atendidos, que passaram de 114 em 2003 para 237 até o final de 2011, e que com o início da expansão foram criadas 14 novas universidades e mais de 100 novos *campi*.

Em relação à oferta de vagas, além das informações contidas no documento intitulado Reuni 2008 – Relatório de Primeiro Ano, publicado em setembro de 2009, há o registro de um aumento de 14.826 novas vagas em 2008, considerando o ano anterior como referência. O Relatório do Reuni (BRASIL/MEC, 2009) informa que houve o crescimento das matrículas projetadas¹ nos cursos de graduação, que previa 645.638 matrículas projetadas e que atingiu 715.185 em 2008, ou seja, registra um efeito positivo em relação à permanência, explicado pela adoção de várias medidas pelas instituições federais de ensino superior (IFES) com o objetivo de reduzir a evasão. Em relação ao aumento dos cursos de graduação presencial, registra um aumento de 9,7%, passando de 2.326 para 2.506; no que tange à relação professor/aluno, o Programa estabeleceu como objetivo que essa razão fosse de dezoito e no primeiro ano, o documento registrou 17,8 alunos por professor. Também foram obtidas informações mais recentes da Diretoria de Políticas e Programas de Graduação – DIPES do MEC, por meio de consulta direta feita pelo pesquisador, que comprovam que no período 2007-2011 houve um aumento de 65% nas vagas oferecidas em 64 instituições federais de ensino superior.

No entanto, a meta do PNE Decenal (2001-2010) não foi atingida, tanto em termos da taxa de escolarização bruta, que atingiu um percentual de 26,7%, quanto na taxa de escolarização líquida, que considera o percentual de estudantes matriculados no ensino

superior na faixa de 18 a 24 anos, que ficou muito abaixo, pois a meta estabelecia que o percentual fosse de 30% e alcançou apenas 17,3% em 2009 (BRASIL/MEC/CONAE, 2011). Constata-se que apesar disso houve uma expansão importante no número de matrículas que mais que dobrou, com uma contribuição significativa das instituições públicas, com as federais apresentando um aumento de 85,9% e as estaduais, de 66,7%. Em relação às instituições federais, o total de matrículas passou de 504.797 em 2001 para 938.656 em 2010, e caso se considere apenas o período de 2007 para 2010, registra-se um aumento de 46,4%; já no que tange aos ingressos, passou de 143.595, em 2001 para 302.359 em 2010, significando uma elevação de 110,6% (BRASIL/MEC/INEP, 2012). A evolução da oferta de vagas nas instituições de ensino superior (IES) públicas pode ser melhor observada no gráfico:

Gráfico 1 – Evolução dos Ingressos IES - Públicas



Elaborado pelo autor com base no Censo Ensino Superior 2010 – BRASIL/MEC/INEP, 2012

Verifica-se o predomínio das instituições federais nessa expansão, o que parece indicar a efetividade do Reuni, além do protagonismo que essas instituições tendem a assumir ao se considerar um contexto de estagnação de expansão via setor privado, já identificado em pesquisas e relatórios (AMARAL, 2008; BRASIL/MEC/INEP 2012). Contudo, as vagas em IFES representam apenas 13,9% do total de ingressos, e o cenário piora quando se percebe um declínio de ingressos nas instituições estaduais e municipais. Quando se observa a meta proposta para o próximo decênio pelo PNE 2011-2020, (Meta 12 do Projeto de Lei nº 8.035/2010), que objetiva elevar para a população de 18 a 24 anos, a taxa bruta de matrícula na educação superior para 50% e a taxa líquida para 33%, percebe-se o grande desafio que se colocou em termos de expansão para este nível da educação. A própria Nota Técnica (BRASIL/MEC/CONAE, 2011) elaborada para subsidiar a aprovação do projeto na Câmara dos Deputados reconhece isso, pois com base nas projeções do IBGE relativas ao tamanho da população brasileira em 2020, prevê-se que haverá em torno de 11 milhões de matriculados no ensino superior, sendo 7 milhões na faixa de 18 a 24 anos de idade e de aproximadamente 4 milhões de estudantes não pertencentes a esta faixa. Além disso, o documento registra que em anos recentes observa-se uma forte tendência de correção de fluxo escolar, pois ao se considerar que cerca de 3 milhões de jovens de 18 a 24 anos de idade ainda cursam o Ensino Médio, evidencia-se o potencial de novos ingressantes na Educação Superior, que se espera ver intensificado durante o decênio. E mesmo que parte dos jovens do corte considerado não deseje ingressar na Educação Superior, é lícito supor que o potencial de crescimento do acesso é da ordem de mais de 10 milhões de ingressantes.

Sendo assim, a consecução da meta 12, no que tange à taxa líquida, implica no ingresso de cerca de 4 milhões de jovens, significando dobrar os ingressos e manter uma

população universitária de 11 milhões de estudantes. A nota técnica conclui seu diagnóstico conjecturando que caso essa expansão se materializasse por meio de IES privadas, haveria a necessidade de se ampliar programas de concessão de bolsas, leia-se, FIES e PROUNI, em razão da renda mais baixa dos ingressantes. Neste ponto é importante deixar claro o nosso posicionamento acerca de que essa ampliação do acesso deva ocorrer principalmente por meio da abertura de vagas em instituições públicas. Os números observados sinalizam algum avanço nesse sentido, ainda que tímidos em função da magnitude do desafio, não obstante o tom otimista dos relatórios. Assim, ao se considerar a opção pela expansão por meio do setor público, ou pelo menos, a sua priorização, passa a ser relevante o exame de como isso vem ocorrendo, principalmente nas instituições federais, objetos do Reuni.

Tal análise permite-nos observar como vem ocorrendo a reforma universitária no Brasil, processo que Léda e Mancebo (2009) caracterizam como “suave”, ou seja, que apesar de tramitar na Câmara Federal o 4º Anteprojeto de Lei da Reforma da Educação, já existem diversas legislações que condicionam a evolução do ensino superior no sentido da privatização. O que constata é que não obstante a existência do anteprojeto no Congresso, já houve a instituição de um amplo arcabouço legal que determina os rumos da reforma. A título de exemplo, destacam a Regulamentação das Fundações de Direito Privado, a Lei nº10.861/2004 que instituiu o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (SINAES); a Lei nº10.973/2004, conhecida como Lei de Inovação Tecnológica; a Lei nº11.079/2004, que institui normas gerais para licitação e contratação de Parceria Público-Privada (PPP); a Lei nº11.096/2005, que institui o Programa Universidade para Todos (PROUNI); o Decreto nº 5.622/2005 que embasa a modalidade da educação a distância (EAD) e o Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE)², proposto em 2007. Dessa forma, é perceptível que já está em andamento uma reforma de fato, que a exemplo de outras, tem sido feita em “em fatias” e preserva, no campo educacional, as diretrizes de expansão via setor privado adotadas pelos governos do presidente Fernando Henrique Cardoso.

No entanto é importante destacar que a reforma universitária em curso no Brasil não é um fato isolado, mas está inserida num amplo e complexo processo de transformação da universidade no mundo, condicionado pelas metamorfoses da atual etapa do capitalismo. Mandel (1979) já antecipava que o questionamento do modelo de universidade tradicional e humanista não está ocorrendo em razão do excesso de estudantes, alto custo da formação, falta de infraestrutura material, mas sim por razões econômicas, que demandam a adequação dos currículos, da estrutura e das opções dos estudantes à vertiginosa velocidade das inovações tecnológicas, que caracterizam o capitalismo tardio³. Assim, as transformações pelas quais passa a universidade decorrem da “[...] necessidade de mão de obra especializada no plano técnico na indústria e num aparelho de Estado em crescimento” (MANDEL, 1979, p. 42), resultando em que esta instituição se massifique e se torne um novo *lócus* para a especialização profissional de frações crescentes da classe trabalhadora, que a enxergam como uma via de ascensão social. A demanda por mais qualificação e por uma polivalência não se limita apenas à qualificação, mas requer do trabalhador a capacidade de participar ativamente de mais de uma atividade, ou que até mesmo esteja em condições de, em certo grau, tomar decisões acerca do processo produtivo. Essa transformação é corroborada por POCHMANN (2008, p. 3) que em artigo na Folha de S. Paulo afirma que:

[...] para cada R\$ 1 de riqueza gerada no mundo a partir do esforço físico do trabalho do homem em 2006, havia R\$ 9 de responsabilidade do trabalho de natureza imaterial. Isso é claro quando se considera a composição do PIB (Produto Interno Bruto) acrescido do conjunto de ativos financeiros em circulação no planeta, que permite associar o trabalho imaterial às atividades terciárias da estrutura de produção de riqueza. [...] Em 1950, por exemplo, a cada R\$ 10 de riqueza gerados no mundo, somente R\$ 4 provinham do trabalho imaterial. Em menos de três décadas, a riqueza

associada ao trabalho imaterial cresceu quase 10%, em média, ao ano, enquanto a do trabalho material aumentou a metade disso.

O autor reforça o novo perfil da riqueza dos países no qual o trabalho imaterial surge como uma das principais fontes geradoras. Avoluma-se, assim, a necessidade de inversões significativas e permanentes em ciência e em tecnologia aplicada, destacando que nas economias dos países capitalistas centrais, só um a cada três ocupados desenvolve trabalho material. Essas transformações, aliadas aos investimentos, fazem com que ocorra a demanda por uma força de trabalho com características diferentes, para a qual qualificação permanente deixa de ser uma opção e torna-se uma condição perene. Para a compreensão dos desdobramentos do Reuni, propomos que seu exame seja realizado a partir das seguintes abordagens: (I) Estratégias de Financiamento e Gestão e; (II) Organização Curricular, que serão apresentadas a seguir.

II. Estratégias de Financiamento e Gestão do Reuni

No que tange aos aspectos que serão abordados neste item, é salutar observar a legislação que instituiu o Reuni (Decreto nº 6096/2007), que em seu 1º artigo declara que o Programa tem por objetivo “[...] criar condições para a ampliação do acesso e permanência na educação superior, no nível de graduação, pelo melhor aproveitamento da estrutura física e de recursos humanos existentes nas universidades federais” (BRASIL/PRESIDÊNCIA, 2007), o que já indica, no jargão gerencialista, uma maximização, ou seja, obter mais com os mesmos recursos. Mas seguindo a leitura, o 1º parágrafo desse artigo anuncia sua meta de elevar gradualmente a taxa de conclusão média dos cursos de graduação presenciais para noventa por cento, e também estabelecer uma relação de dezoito alunos/professor nos cursos presenciais de graduação. O 2º artigo estabelece as diretrizes, dentre as quais, aquelas que tratam da reforma na organização dos cursos. É no 3º artigo que são estabelecidas as condições para o financiamento e para facilitar a análise, segue sua transcrição:

Art. 3º O Ministério da Educação destinará ao Programa recursos financeiros, que serão reservados a cada universidade federal, na medida da elaboração e apresentação dos respectivos planos de reestruturação, a fim de suportar as despesas decorrentes das iniciativas propostas, especialmente no que respeita a: [...] III - despesas de custeio e pessoal associadas à expansão das atividades decorrentes do plano de reestruturação. [...] § 1º **O acréscimo de recursos referido no inciso III será limitado a vinte por cento das despesas de custeio e pessoal da universidade**, no período de cinco anos de que trata o art. 1º, § 1º. [...] § 3º **O atendimento dos planos é condicionado à capacidade orçamentária e operacional do Ministério da Educação** (BRASIL/PRESIDÊNCIA, 2007, p. 7, negritos nossos).

É possível perceber que a adesão ao Programa implica na apresentação de um plano, mas que a liberação das verbas está condicionada à capacidade orçamentária do MEC, muito embora o repasse de recursos implique num compromisso com as metas gerais estabelecidas pelo Programa. É importante também observar que a legislação explicita claramente o teto de 20% para o acréscimo de despesas de custeio e para contratação de pessoal. A compreensão do Programa relativamente ao financiamento, demanda um breve resgate sobre como essas instituições têm sido financiadas no Brasil. Amaral (2008) efetuou um excelente estudo sobre o assunto e afirma que a indefinição acerca das regras de financiamento dessas instituições persiste desde a criação das IFES em 1920, com a fundação da Universidade do Rio de Janeiro, transformada em 1937 na Universidade do Brasil, e em 1965, na Universidade Federal do Rio de Janeiro, até nossos dias. Além disso, ressalta que nunca foram constituídos

fundos que garantissem a continuidade dos recursos financeiros para a manutenção e desenvolvimento das instituições, muito embora a obrigatoriedade do financiamento público constasse de várias legislações.

Mesmo a promulgação da LDB, não definiu como o montante de recursos deve ser estabelecido, afetando sensivelmente a autonomia das instituições. É isso que faz Léda e Mancebo (2009) afirmarem que o Reuni também contribui para limitar a autonomia das universidades federais, pois, não obstante o documento “Diretrizes Gerais do Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais” (BRASIL/MEC, 2007) afirmar o respeito à autonomia, não se sabe como preservá-la, uma vez que a adesão ao Programa implica na submissão da gestão da instituição por um período de cinco anos a um abrangente programa de reestruturação, com a liberação de verbas condicionadas à consecução das metas. Buscando contribuir com essa discussão, pesquisamos quais são as fontes de recursos de uma instituição secular e reconhecida mundialmente pela sua excelência acadêmica, a Universidade de Harvard, que embora não seja estatal, exemplifica a importância da constituição de um fundo para assegurar a autonomia de uma instituição. Assim, constata-se em seu Relatório Financeiro (HARVARD, 2012), que as despesas e receitas da instituição foram quase iguais, da ordem de US\$ 4 bilhões, registrando um pequeno déficit de cerca de US\$ 45 milhões. Contudo, o que interessa para a presente análise são as fontes dos recursos, que apresentamos na Tabela 1:

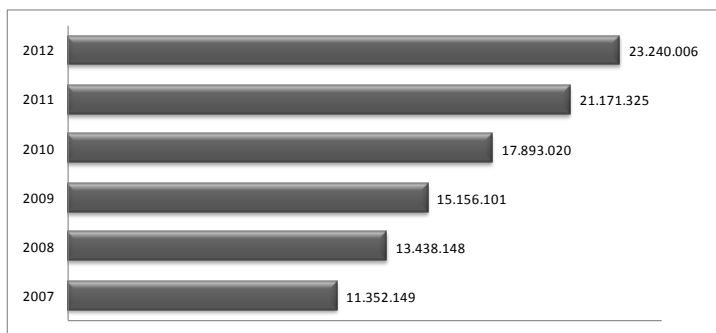
Tabela 1 – Fontes de Recursos da Universidade de Harvard - 2012

UNIVERSIDADE DE HARVARD - RECEITAS - ANO FISCAL 2012		
FONTE DO RECURSO	RECEITA (em US\$ Milhões)	%
Pagamentos dos cursos	776.764,00	19%
Subsídios do Governo Federal	669.563,00	17%
Patrocínios não federais - Custos Diretos	139.618,00	3%
Patrocínios não federais - Custos indiretos	23.443,00	1%
Doações	289.217,00	7%
Receitas de Investimentos dos Fundos da Instituição	1.581.378,00	39%
Outras Receitas *	557.165,00	14%
Total das Receitas	4.037.148,00	100%
* Compostas por: royalties de patentes e marcas, publicações, serviços, taxas das clínicas, aluguéis, estacionamento, etc.		

Elaborado pelo autor com base no Relatório Financeiro 2012 da Universidade de Harvard

É possível observar que a parcela significativa da receita, que representa quase metade do financiamento, origina-se dos fundos da instituição, que em 2012 somavam US\$ 32 bilhões. A receita produzida pela cobrança dos cursos representa menos que 20% do total. Embora não seja nosso objetivo defender o modelo americano de financiamento das IES, é evidente que a existência de um fundo para a instituição permite-lhe o exercício de uma autonomia de fato. Os números também permitem avaliar o imenso abismo entre os montantes investidos, quando observamos que a dotação autorizada para nossa maior universidade federal, a UFRJ, em 2012 foi de US\$ 777.518.021,00⁴. Para entender melhor esse aspecto, efetuamos um levantamento das dotações autorizadas na Execução Orçamentária da União (BRASIL/SENADO, 2013), para 54 universidades federais⁵ no período 2007 – 2012, conforme o Gráfico 2:

Gráfico 2 – Dotações Orçamentárias de 54 IFES.



Fonte: elaborado pelo autor com base nas Execuções Orçamentárias 2007 – 2012, Senado Federal, 2013.

Não obstante a constatação de que está ocorrendo um crescimento da dotação, pesquisas (SILVA JÚNIOR et al, 2010; LÉDA e MANCEBO, 2009) indicam que no que concerne ao trabalho docente, esta expansão tem ocorrido por meio de sua intensificação. SILVA JÚNIOR et al (2010, p.11) afirmam que durante a década de 1990 assistiu-se no Brasil a uma enxurrada de reformas, cujo objetivo era o de promover a “[...] mudança da nossa sociabilidade para a produção de uma “sociabilidade produtiva e reducionista”, para o que são centrais a esfera educacional, a instituição escolar e a universitária, mas, sobretudo, o trabalho do professor”. Uma das consequências do fenômeno é a intensificação e precarização do trabalho docente do professor-pesquisador das universidades públicas do país.

Conforme vimos, houve um forte crescimento no número de vagas na graduação, concentrada principalmente nas IFES, o que nos faria supor também ter havido um aumento no número de professores com dedicação integral, objetivando manter um patamar mínimo na produção científica. Entretanto, segundo observam Silva Júnior et al (2010), isso não vem ocorrendo, pois ao investigarem o número de docentes na região Sudeste no período 1995 – 2004, constataram que ele passou de cerca de 23 mil para aproximadamente 26 mil professores. Em uma amostra de sete IFES⁶, verificaram no mesmo período um aumento de 29% nas matrículas na graduação, e de 112%, na pós-graduação. Conforme a pesquisa desses autores, a intensificação do trabalho do professor nessas instituições tem se consubstanciado por meio da prestação de serviços, em parcerias público-privadas para projetos de inovação tecnológica. Ao se associar isso ao arrocho salarial imposto aos docentes⁷, tem-se como resultado uma superexploração do trabalho, produzindo processos de intensificação bem similares aos da reestruturação produtiva observada em outras esferas do mundo do trabalho.

Além disso, Léda e Mancebo (2009), registram a pouca ênfase dada no Reuni ao preceito constitucional da indissociabilidade entre ensino-pesquisa-extensão a que as instituições de ensino superior devem obedecer e que a nosso ver, tem forte influência na qualidade da educação em IES. Contudo, as autoras afirmam que a palavra “pesquisa” não aparece nenhuma vez no Decreto que estabeleceu o Programa, nem no documento Diretrizes Gerais do Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (MEC, 2007) que regula e detalha a legislação. Afirmam que no documento, a palavra “extensão” é mencionada uma vez, no sentido de ser uma manifestação do compromisso social da instituição. Concluem a análise destacando que a expansão proposta pelo Reuni visa unicamente ao ensino, atendendo a proposta do World Bank (1994), que condena a predominância das universidades de pesquisa e encoraja a criação de instituições com foco no ensino, compreendidas pelo órgão como as mais adequadas para países com déficit público crônico. Tal prescrição, se aplicada ao Brasil, em que as tais universidades de pesquisa já se limitavam a algumas poucas ilhas de excelência, constituídas principalmente por instituições públicas, significa consubstanciar um congelamento ou mesmo a regressão do nível científico e técnico da universidade brasileira.

Cislaghi (2011) chega à mesma conclusão por meio da análise dos Relatórios de Gestão⁸ da Universidade Federal Fluminense (UFF) e da Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ). A pesquisadora afirma que de acordo com relatório do TCU, em 2007 a

relação professor/aluno em cursos presenciais na UFRJ era de 1 para 13 e na UFF, de 1 para 10, enquanto a meta proposta pelo Reuni é de 1 para 18. E chama a atenção para o cálculo professor/aluno (RAP) indicado no documento “Diretrizes do Reuni” (2007), que estabelece a seguinte fórmula:

- a) RAP = Cálculo do professor /aluno;
- b) MAT = Soma das vagas de ingresso anuais multiplicada pela duração mínima de integralização do curso e multiplicado por (1 + fator de retenção). O fator de retenção é determinado de acordo com cada área de conhecimento, resultando em que o número de matrículas na graduação não seja equivalente aos efetivamente matriculados, mas a uma estimativa que leva em consideração o número de vagas anuais oferecidas;
- c) DDE = docentes com equivalência de dedicação exclusiva, que é igual à soma de professores equivalentes dividido por 1,55, que é o índice da dedicação exclusiva.
- d) DPG = Dedução da Pós-Graduação, calculado pela soma de alunos de mestrado e doutorado multiplicada pela média de avaliação da Capes. É admitida uma dedução mínima de 5% do DDE, o que seria a média nacional.

A autora identifica os seguintes problemas no cálculo: (a) não considera para o cálculo da produtividade docente, os alunos da pós-graduação *lato sensu*, (estes cursos são em sua maior parte, pagos), resultando em que o expurgo deles da carga de trabalho calculada implicará em determinar de vez sua mercantilização e; (b) a inclusão das notas da Capes favorece as universidades com cursos de pós-graduação mais consolidados, pois ao se comparar a dedução da pós-graduação da UFRJ e da UFF, constatou uma diferença dramática entre as universidades, pois de acordo com os acordos de adesão ao Reuni dessas universidades, a dedução da UFF em 2007 foi de 108,32, e da UFRJ foi de 1.179,72, de modo que a ampliação das matrículas de graduação na UFF deve ser o dobro da ampliação da UFRJ. Conclui-se que a própria lógica de ampliação do Programa promove uma estratificação entre as IFES, contribuindo para segmentá-las em instituições com foco quase exclusivo na formação profissional e em universidades como “centros de excelência”, com foco na pesquisa em áreas específicas, de preferência, alinhadas aos interesses do capital. Constatou-se que as duas análises convergem no sentido de indicar um dos efeitos deletérios do Programa.

III. Organização Curricular das Instituições de Ensino Superior

Contudo, antes de falarmos nas transformações fomentadas pelo Reuni na organização curricular da IFES, é essencial compreendermos, ainda que brevemente, as mudanças em curso na União Europeia⁹(UE), conhecidas como Processo de Bolonha. Lima, Azevedo e Catani (2008) identificam na década de 1980 a emergência de novas formas de governo e de regulação da educação superior, originadas nas propostas de reformas do Estado do Bem Estar Social, com o predomínio de concepções liberalizantes e de um modelo institucional que caracterizam como anglo-americano. No que tange à regulação da educação superior, os autores afirmam que “[...] a UE vem-se revelando um autêntico *locus* supranacional de definição de políticas educacionais de caráter transnacional, com particular destaque, atualmente, para a educação superior” (LIMA, AZEVEDO e CATANI, 2008, p. 9), ou seja, por diversos meios tem ocorrido a institucionalização de uma política educacional supranacional, com validade para todos os estados-membros da UE, cujo objetivo precípua é a criação de um “espaço europeu de educação superior”. Os autores destacam a influência do modelo anglo-americano na construção institucional promovida pela União, tanto em seus

aspectos estruturais, como nos de regulação, competitividade e até, de hegemonia cultural, cujo aspecto emblemático é a escolha do inglês como língua franca.

O objetivo é o estabelecimento efetivo do novo sistema europeu de educação superior até 2010, com a participação dos 27 países membros e mais 18 países europeus não pertencentes à UE, totalizando 45 países. O Processo começou em 1998, em Paris e consolidou-se em 1999, quando os ministros de vinte e nove estados europeus firmaram a Declaração de Bolonha (UE, 1999), na qual assumem como objetivo o estabelecimento de um espaço europeu de educação superior coerente, compatível, competitivo e atrativo para estudantes europeus e de países terceiros. A constituição de tal sistema é, segundo a Declaração de Bolonha (1999), essencial para a promoção da mobilidade e empregabilidade para os cidadãos da União e também para estabelecer a compatibilidade e comparabilidade entre os diversos sistemas de educação superior dos países que compõem o bloco. Embora no documento se refute que a intenção seja estabelecer a standardização dos sistemas, é oportuno observar alguns de seus objetivos, que indicam o contrário, pois afirmam que a:

1. Adoção de um sistema com graus académicos de fácil equivalência, também através da implementação, do Suplemento ao Diploma, para promover a empregabilidade dos cidadãos europeus e a competitividade do Sistema Europeu do Ensino Superior.
2. Adoção de um sistema baseado essencialmente em duas fases principais, a pré-licenciatura e a pós-licenciatura. O acesso à segunda fase deverá requerer a finalização com sucesso dos estudos da primeira, com a duração mínima de 3 anos. O grau atribuído após terminado a primeira fase deverá também ser considerado como sendo um nível de habilitações apropriado para ingressar no mercado de trabalho Europeu. A segunda fase deverá conduzir ao grau de mestre e/ou doutor, como em muitos países Europeus. (UE, 1999).

A leitura é quase autoexplicativa, pois estabelece expressamente as linhas mestras da organização curricular das instituições. Outro ponto que não deixa dúvidas é quanto ao seu propósito geral, cujas intenções hegemônicas são, segundo Lima, Azevedo e Catani (2008), explicitadas na Estratégia de Lisboa, aprovada em 2000 pela UE, em que foi proposto o objetivo: “[...] de transformar a Europa na economia do conhecimento mais competitiva e dinâmica do mundo, capaz de gerar um crescimento económico sustentável com mais e melhores empregos e maior coesão social” (PORTUGAL, ME, 2000).

Lima, Azevedo e Catani (2008) afirmam que, apesar das transformações radicais implícitas no processo, é forte a participação e o empenho dos governos dos países da União, mesmo que os impactos da construção de um sistema europeu altamente competitivo e internacionalmente avaliado, curso a curso, instituição a instituição, país a país, afetem profundamente alguns dos participantes, resultado esperado ao se aplicar a lógica meritocrática, em que vigorará a concorrência entre instituições e o estabelecimento de mercados externos e internos. Também registram o papel de meras expectadoras atribuído para as principais interessadas, as universidades e escolas superiores, que além de não conduzirem o processo, nem sequer foram consultadas sobre sua vontade em participar. O forte viés centralizador do processo é justificado como forma de enfrentar as exigências da competitividade internacional do sistema do ensino superior, em que não há segredo em haver uma disputa hegemônica entre a UE e os EUA. Assiste-se, portanto, a um processo em que em um primeiro momento são estabelecidas e implantadas as “regras do jogo” de um novo mercado, para em seguida, começar a competição. Assim, as instituições que se revelarem mais competentes em atrair alunos, principalmente estrangeiros, captarem mais recursos financeiros por meio de projetos de prestação de serviços ao mercado e atingirem posições de destaque nos *rankings* nacionais e internacionais, sobreviverão e as menos competitivas serão eliminadas, o que sob a ótica do capitalismo, faz todo o sentido. É patente nesse processo a

assunção da educação como uma mercadoria e que sua concepção como um bem público, com uma dimensão social, política e democrática, é absolutamente desconsiderada. As mais fortes reações ao processo têm vindo das entidades estudantis, que afirmam que além de sua baixa participação, as condições de mobilidade para os alunos não melhoraram e que as barreiras econômicas para o acesso ao segundo ciclo (mestrado) e ao terceiro ciclo (doutorado) tornaram-se mais fortes em certos países, em razão do pagamento de altas taxas.

O preâmbulo acerca do Processo de Bolonha deve-se ao fato de várias pesquisas (CISLAGHI, 2011; LÉDA e MANCEBO, 2009; LIMA, AZEVEDO e CATANI, 2008) indicarem sua forte influência em alterações curriculares encorajadas pelo Reuni. Também descreveremos, de forma breve, o modelo norte-americano, que vigora com poucas alterações na América do Norte, sendo bastante similar aos modelos de graduação das universidades inglesas e dos países da Comunidade Britânica (Canadá, Índia, África do Sul, Nova Zelândia e Austrália). O modelo se caracteriza por possuir uma organização curricular com os seguintes níveis: (a) Pré-Graduação (*undergraduate*) e (b) Graduação (*graduate*). As instituições responsáveis pela Pré-Graduação são os *colleges*, que são unidades de educação superior, isoladas ou ligadas às universidades. Nelas ministram-se cursos com quatro anos de duração, abrangendo conteúdos gerais e básicos, de caráter não-profissional. Os egressos recebem títulos universitários plenos de Bacharel em Ciências, Artes ou Humanidades, dos quais também consta uma área principal de concentração dos estudos denominada *Major*.

Embora a titulação concedida pelo *College* seja terminal, também é um pré-requisito para a admissão no segundo nível, a *Graduate School*, responsável pelos Programas de graduação profissional ou Programas de estudos avançados para formação científica ou artística de pesquisadores e docentes do ensino superior. Neste nível, os graus de formação profissional são o *Master* (MBA, M.Ed., M.Psych, M.S.W., M.P.H., etc.) ou *Doctor* (D.L., M.D., Pharm.D.). A obtenção do grau na carreira profissional corresponde ao título de Mestrado e, em alguns casos, ao Doutorado. Já a graduação acadêmica concede graus equivalentes, mas não profissionais por consistirem em uma sequência de duas etapas de formação, o mestrado (*Master of Sciences, Master of Arts* etc.) e o doutorado (*Philosophy Doctor*, o Ph.D.), o que no Brasil equivaleria à Pós-Graduação.

Em relação às reformas universitárias brasileiras, Lima, Azevedo e Catani (2008) chamam a atenção sobre a influência que as políticas públicas brasileiras sofrem de modelos estrangeiros e no início do novo milênio, percebe-se o influxo do Processo de Bolonha assim como do modelo norte-americano nas modificações curriculares articuladas no modelo denominado de *Universidade Nova*, concebido em 2007 na Universidade Federal da Bahia (UFBA) e que tem sido patrocinado pelo MEC, durante o segundo mandato do presidente Lula e também no governo Dilma. Muito embora não conste explicitamente da legislação do Reuni uma reforma do currículo, é possível observar essa orientação, ainda que nas entrelinhas, nas recomendações do documento Reuni – Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (BRASIL/MEC, 2007, p. 21-22, negritos nossos), que em seu item 9, recomenda:

Com efeito, o REUNI oferece uma oportunidade para inovar o cenário de educação superior, permitindo novos mecanismos de seleção de estudantes, **novas articulações curriculares, novos percursos formativos. As universidades devem exercer sua autonomia institucional para propor cursos novos, flexibilidade curricular[...]. Nesse sentido, os projetos poderão romper com a estrutura tradicional de ingresso já em cursos profissionalizantes, sendo possível propor estruturas que prevejam uma formação inicial de curta duração e diplomas intermediários como parte do caminho para a profissionalização ou formação específica.**

A proposta do projeto *Universidade Nova*, que já foi implantada, total ou parcialmente, em algumas IFES¹⁰ é a de alterar a estrutura dos cursos, que passam a ser

compostos por três ciclos: Bacharelado Interdisciplinar (1º Ciclo); Formação Profissional (2º Ciclo); Pós-Graduação (3º Ciclo). O Bacharelado Interdisciplinar se constitui numa nova modalidade de curso, de formação universitária geral, e começou a ser oferecido pela Universidade Federal da Bahia a partir de 2009. De acordo com o *website* do Instituto de Humanidades, Artes e Ciências Professor Milton Santos (IHAC, 2013), pertencente à Universidade Federal da Bahia, o bacharelado interdisciplinar, geralmente abreviado para B.I., foi criado para ser uma primeira etapa de estudos universitários, consistindo em uma formação profissional de graduação constituída pelas seguintes etapas: (a) Bacharelado Interdisciplinar (duração mínima de três anos) que permitirá o prosseguimento dos estudos em nível de graduação, por meio do ingresso em Curso de Progressão Linear (CPL). Desse modo, o bacharelado deve cumprir 2.400 horas de atividades acadêmicas (cerca de 30 disciplinas e 360 horas de atividades complementares) e ao final do curso, pode ingressar em um Curso de Progressão Linear, que no caso da UFBA, reserva 20% das vagas anuais de cada curso para os egressos do Bacharelado Interdisciplinar.

A instituição afirma que a formação acadêmica realizada por meio desses bacharelados busca a integração dos conhecimentos tradicionalmente agrupados em disciplinas isoladas. Assim, não há a opção inicial por um curso profissionalizante, como Direito, Arquitetura ou Economia, mas sim a escolha por uma grande área de estudos. Na UFBA são oferecidos bacharelados interdisciplinares nas áreas de Artes, Humanidades, Saúde, Ciência e Tecnologia e a instituição afirma que a grade curricular de B.I. é bastante flexível, contendo poucas disciplinas obrigatórias e muitas optativas, permitindo que o estudante construa seu percurso, conhecendo a universidade, seus cursos, seus professores e alunos, possibilitando uma escolha mais segura para sua trajetória profissional. Os defensores desse formato argumentam que isso evitaria uma escolha profissional precoce, já que essa escolha ocorreria apenas após o término do bacharelado. Segundo seus proponentes, a conjunção dessas características contribuiria para reduzir a evasão do ensino superior, além de facilitar a inserção dos egressos no mercado de trabalho.

LIMA, AZEVEDO E CATANI (2008, p. 26) afirmam que a organização proposta possui similaridade com o modelo norte-americano e também com o formato proposto no Processo de Bolonha, avaliando que se trata de “[...] uma mescla tímida de ambos”. Segundo os autores, o modelo se aproxima mais do modelo norte-americano, embora sem montar a infraestrutura típica de uma universidade norte-americana e também sem efetuar a rigorosa formação profissional na graduação que ocorre na União Europeia, com o Processo de Bolonha. Neste sentido, alertam para o risco de, com a implantação do modelo *Universidade Nova* no Brasil, transformarmos as universidades públicas em *Liberal Arts Colleges*, abandonando qualquer pretensão de construirmos instituições de excelência acadêmica. Conforme vimos no item sobre o financiamento, esse fenômeno já está de certa forma ocorrendo por meio da fórmula professor/aluno do Reuni, que acaba por promover uma segregação entre as IFES.

Os propositores do modelo usam argumentos fortes, como a perda do protagonismo das universidades na atualidade em promover a formação profissional, pois teriam perdido essa função para organizações de treinamento e capacitação, criadas por demanda de empresas ou mesmo pelo poder público (ALMEIDA FILHO, 2007). Não nos parece que a missão da universidade limite-se prioritariamente à formação profissional, pois como se pode observar nos objetivos atribuídos pela União Europeia à instituição universitária, ela assume um papel crucial em um projeto estratégico de nação. Convergimos, assim, para a posição de Lima, Azevedo e Catani (2008), que buscam nas palavras do educador Anísio Teixeira, a inspiração para defender uma universidade protagonista em um projeto de desenvolvimento para o Brasil, em que o educador resgatava o modelo *humboldtiano* de universidade, como referência para nortear a construção de instituições que, por meio da união do ensino e da

pesquisa, logrem êxito em produzir conhecimento e transformar a cultura. Assim, não se trata apenas de discutir se as universidades devem ou não se dedicar à pesquisa, mas sim de reafirmar sua importância tanto em reformular a cultura, quanto em colocar em xeque o conhecimento existente.

Assim, à luz do que foi exposto, parece-nos que as “inovações” curriculares propostas pelo modelo da *Universidade Nova* não caminham no sentido de construirmos um novo modelo de universidade, mas sim um simulacro do modelo americano, tanto em razão da onipresente possibilidade do corte de verbas do Reuni, como pela própria forma como o Programa vem sendo conduzido, que a nosso ver, norteia-se por uma lógica essencialmente econômica, com um foco único na apresentação de resultados quantitativos, sem vincular a expansão em curso à qualidade da educação. O consequente crescimento das turmas, a ênfase cada vez maior no ensino à distância, também sinaliza para a predominância de um modelo eminentemente reprodutivista para a educação superior, priorizando o atendimento das necessidades do mercado. Contudo, mesmo ao se observar o segmento da educação profissional de nível superior, é possível identificar sintomas que caracterizam a forma precária como o Reuni vem sendo implementado, pois uma notícia veiculada pelo portal do TCU (BRASI/TCU, 2013), traz o resultado de auditoria realizada no final de 2011 e início de 2012, que identificou o número insuficiente de professores e profissionais de laboratório como principal fator de risco à qualidade da educação dos Institutos Federais. E no que concerne à infraestrutura dos *campi*, a auditoria identificou a ausência de computadores, bibliotecas, salas de aula e laboratórios. Acreditamos que tais informações exemplificam bem a razão de nossas críticas ao Programa.

Além disso, acreditamos que um projeto de universidade é consequência de um projeto de nação, coisa que não se esgota em uma simples modificação da arquitetura curricular, ou que no mínimo é muito pouco para adjetivarmos as mudanças em curso de “*Universidade Nova*”, pois além de não haver novidade na estrutura curricular, a expansão aponta para um empobrecimento tanto na missão estratégica das instituições, quanto na sua capacidade de produção científica.

IV. Considerações acerca do Reuni

As análises empreendidas permitem concluir que o Reuni, caracterizado como uma política pública que busca ampliar o acesso de frações da população mais pobre à educação superior, está em absoluta sintonia com as demandas do capitalismo tardio. A fim de adequar a instituição universidade a esse novo contexto, o Estado é convocado a promover reformas que variarão, de acordo com as circunstâncias sócio-históricas de cada país, no sentido de ajustar a missão institucional das universidades e enquadrá-las funcionalmente aos objetivos nacionais ou supranacionais.

Conforme vimos, no atual estágio de desenvolvimento do capitalismo, o trabalho imaterial torna-se mais relevante, provocando o que Mandel (1979) denominou de proletarianização do trabalho intelectual, resultando em que maiores contingentes da população tenham acesso a níveis mais elevados de educação, o que explica a ampliação do ensino superior no Brasil. Além disso, o Processo de Bolonha torna bastante explícita a competição pela hegemonia cultural no cenário internacional; nesse aspecto, é salutar resgatar a definição *gramsciana* para hegemonia, que consiste na capacidade dirigente, na direção política, moral, cultural e ideológica, o que evidencia bem o que está em jogo.

No caso brasileiro infere-se pelas análises que nesta espécie de corrida, na qual o país já entrou em desvantagem em razão do baixo percentual da população com educação superior, optou-se por privilegiar a quantidade em detrimento da qualidade. Os defensores dessa opção possivelmente argumentarão que dadas às circunstâncias, está se fazendo o possível com que

temos de recursos. Infelizmente tal argumentação não se sustenta quando contraposta a estatísticas internacionais, evidenciando que fazer mais é possível sim, principalmente quando se observam os percentuais dos investimentos em educação superior no Brasil em comparação com o de outros países. O relatório *Education at Glance* (2012), publicado pela OCDE, registra o Brasil entre os cinco países com o menor nível de gasto por aluno do ensino superior, tendo apresentado uma redução nos orçamentos públicos de 2% no período, ocupando o 23º lugar numa lista de 29 países. Em relação ao PIB, o país investe 5,55% em educação como um todo, ficando abaixo da média da OCDE, que é de 6,23%, sendo que na educação superior, investiu somente 0,8% do PIB, o quarto investimento mais baixo entre os 36 países pesquisados. No que tange à pesquisa, o cenário piora, pois os investimentos representam apenas 0,04% do PIB, o menor percentual entre os 36 países avaliados pela OCDE. Mesmo nos outros níveis (Ensino Fundamental e Médio), apesar dos avanços, com um crescimento de quase 150% nos gastos por aluno, o país se posiciona entre os cinco países que menos investem.

Confirmam-se assim que uma das mais importantes estratégias adotadas pelo governo para a educação superior, consubstanciada no programa analisado, efetiva-se sob a égide da mesma lógica gerencialista adotada pelos governos neoliberais, ou seja, por meio da maximização de recursos com baixo investimento. O Estado Brasileiro cumpre, portanto, seu papel de gerenciar o conflito de classes, elaborando, implantando e mantendo políticas que estabelecerão um consenso, mesmo que provisório, entre os interesses antagônicos. A política estudada exemplifica bem esse papel, pois ao mesmo tempo em que promovem a reforma da educação superior, ajustando-o para prover a mão de obra requerida pelo mundo do trabalho, atendem também aos anseios de parcelas da população mais pobre que vislumbram a universidade como o meio para empreenderem a ascensão social.

Notas Explicativas

¹ De acordo com o relatório, a Matrícula Projetada em Cursos de Graduação Presenciais (MAT) mensura a projeção total de alunos matriculados na universidade, realizada com base no número de vagas de ingresso anuais de cada curso de graduação presencial, a sua duração mínima padrão e um fator de retenção estimado para cada área do conhecimento.

² Importante notar que o PDE foi conjugado ao Programa de Aceleração do Crescimento (PAC) e também estabelece várias legislações. No caso da educação superior, o Decreto nº 6.095/2007, que organiza a constituição dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia – IFET, no âmbito da rede Federal de Educação Tecnológica; o Decreto nº 6096/2007 que institui o Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais – REUNI; as Portarias Normativas Interministeriais nº 22 e 224/2007, dos Ministérios da Educação e do Planejamento que cria nas IFES um banco de professores-equivalente; e o documento “Reestruturação e expansão das Universidades Federais: diretrizes gerais”, de agosto de 2007 (LÉDA e MANCEBO, 2009).

³ De acordo com MANDEL (1985, p. 271) o capitalismo tardio “constitui uma industrialização generalizada universal pela primeira vez na história. A mecanização, a padronização, a superespecialização e a fragmentação do trabalho, que no passado determinaram apenas o reino da produção de mercadorias na indústria propriamente dita, penetram agora em todos os setores da vida social. Uma das características do capitalismo tardio é que a agricultura está se tornando gradualmente tão industrializada quanto à própria indústria, a esfera da circulação tanto quanto a esfera da produção, o lazer tanto quanto a organização do trabalho”.

⁴ Taxa R\$2,01/US\$1,00, obtida em 04/05/2013.

⁵ Fundação Universidade Federal do Vale do São Francisco, Universidade Federal de Alagoas, Universidade Federal da Bahia, Universidade Federal do Ceará, Universidade Federal do Espírito Santo, Universidade Federal de Goiás, Universidade Federal Fluminense, Universidade Federal de Juiz de Fora, Universidade Federal de Minas Gerais, Universidade Federal do Pará, Universidade Federal da Paraíba, Universidade Federal do Paraná, Universidade Federal de Pernambuco, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Universidade Federal de Santa Catarina, Universidade Federal de Santa Maria, Universidade Federal Rural de Pernambuco, Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Fundação Universidade Federal de Roraima, Fundação Universidade Federal do Tocantins, Universidade Federal de Campina Grande, Universidade Federal Rural da Amazônia, Universidade Federal do Triângulo Mineiro, Universidade Federal do Vale do Jequitinhonha e Mucuri, Universidade Tecnológica Federal do Paraná, Universidade Federal de Alfenas, Universidade Federal de Itajubá, Universidade Federal de São Paulo, Universidade Federal de Lavras, Universidade Federal Rural do Semiárido, Fundação Universidade Federal de Rondônia, Fundação Universidade do Rio de Janeiro, Fundação Universidade do Amazonas, Fundação Universidade de Brasília, Fundação Universidade Federal do Maranhão, Fundação Universidade Federal do Rio Grande – RS, Universidade Federal de Uberlândia, Fundação Universidade Federal do Acre, Fundação Universidade Federal de Mato Grosso, Fundação Universidade Federal de Ouro

Preto, Fundação Universidade Federal de Pelotas, Fundação Universidade Federal do Piauí, Fundação Universidade Federal de São Carlos, Fundação Universidade Federal de Sergipe, Fundação Universidade Federal de Viçosa, Fundação Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Fundação Faculdade Federal de Ciências Médicas de Porto Alegre, Fundação Universidade Federal de São João Del Rei, Fundação Universidade Federal do Amapá, Fundação Universidade Federal da Grande Dourados, Universidade Federal do Recôncavo da Bahia, Fundação Universidade Federal do ABC.

⁶ Universidade Federal do Espírito Santo (UFES), Universidade Federal Fluminense (UFF), Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF), Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), Universidade Federal de São Paulo (UNIFESP), Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro (UNIRIO) e Universidade Federal de Uberlândia.

⁷ De acordo com Silva Júnior et al. (2010, p. 21), o salário do professor titular doutor em regime de dedicação exclusiva das universidades federais foi reduzido, com correção inflacionária, de R\$ 10.092,96 em 1995 para R\$ 7.830,13 em 2007, um decréscimo de aproximadamente 25%.

⁸ De acordo com Cislighi (2011), a escolha dessas IFES para a compreensão do Reuni foi influenciada pelos seguintes aspectos: a UFRJ é uma universidade de grande porte que em 2007, antes do início do Reuni, contava com 141 cursos de graduação, 87 de mestrado e 73 de doutorado, totalizando 36.174 graduandos e 7.650 pós-graduandos além de oito Hospitais Universitários e centros importantes de P&D como a Coppe, o que na ótica do governo a qualificaria como uma universidade de pesquisa (UFRJ, 2007). Já a UFF é uma universidade de médio porte, que em 2007 possuía 70 cursos de graduação presenciais, totalizando 22.943 alunos, e 43 Programas de pós-graduação, totalizando 3.382 alunos. Seria caracterizada, portanto, como uma universidade de ensino (UFF, 2007).

⁹ União política e econômica formada por 27 países membros, todos localizados no continente europeu.

¹⁰ Identificamos na Universidade Federal da Bahia (UFBA), UNIFESP e Universidade Federal do ABC (UFABC), sendo que esta última já foi inaugurada com essa estrutura.

Referências

ALMEIDA FILHO, N. **Universidade nova: textos críticos e esperançosos**. Brasília: UnB; Salvador: EDUFBA, 2007.

AMARAL, N. C. Autonomia e financiamento das IFES: desafios e ações. **Avaliação** (Campinas), Sorocaba, v. 13, n. 3, nov. 2008.

BRASIL, MEC. **Reuni: Reestruturação e Expansão das Universidades Federais**. Disponível em: <http://reuni.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=100&Itemid=81>. Acesso em 12 de abril de 2013.

BRASIL, MEC/INEP. **Censo da educação superior 2010: Resumo Técnico**. Brasília: 2012. 85 p.

BRASIL. CÂMARA DOS DEPUTADOS. **Projeto de Lei do Plano Nacional de Educação (PNE – 2011/2020)**. Brasília. Biblioteca Digital da Câmara, 2011.

BRASIL. MEC. **Diretrizes do Reuni**. Brasília, 2007. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/sesu/arquivos/pdf/diretrizesreuni.pdf>>. Acesso em 17 de dezembro de 2012.

BRASIL. MEC. **Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), 2007**. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/arquivos/livro/>>. Acesso em 17 de dezembro de 2012.

BRASIL. MEC. SESu. DIFES. **Reuni 2008: Relatório de Primeiro Ano**. Publicado em 30 de outubro de 2009.

BRASIL. MEC/CONAE. **O PNE 2011-2020: Metas e Estratégias – Notas Técnicas sobre as metas do PNE 2011/2020**. Enviado em 2011 para a Câmara dos Deputados. Disponível em: <http://conae.mec.gov.br/images/stories/pne/notas_tecnicas_pne_2011_2020.pdf> Acesso em 28 de abril de 2013.

BRASIL. PRESIDÊNCIA DA REPÚBLICA, CASA CIVIL. **Decreto 6096 de 24 de abril de 2007**: Institui o Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais – Reuni. Brasília: 2007.

BRASIL. PRESIDÊNCIA DA REPÚBLICA. **Lei nº 10.172, de 9 de janeiro de 2001** – Plano Nacional da Educação - PNE 2001-2010. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/leis_2001/110172.htm>. Acesso em 12 de fevereiro de 2012.

BRASIL. SENADO FEDERAL. **Portal do Orçamento do Senado**. Disponível em: <http://www9.senado.gov.br/portal/page/portal/orcamento_senado>. Acesso em 05 de maio de 2013.

BRASIL. TRIBUNAL DE CONTAS DA UNIÃO. **TCU analisa rede de educação profissionalizante**. Disponível em: <http://portal2.tcu.gov.br/portal/page/portal/TCU/imprensa/noticias/detalhes_noticias?noticia=4634409>. Acesso em 17 de maio de 2013.

CISLAGHI J. F. A formação profissional dos assistentes sociais em tempos de contrarreformas do ensino superior: o impacto das mais recentes propostas do governo Lula. **Serviço Social e Sociedade**, São Paulo, n. 105, p. 241-266, abr./jun. 2011.

ERICKSON, F. Métodos Cualitativos de Investigación sobre la enseñanza. In: WITTROCK, M.C. **La Enseñanza: Métodos Cualitativos**. Buenos Aires: Paidós, 1989.

HARVARD UNIVERSITY. **Financial Report Fiscal Year 2012**. Disponível em: <<http://vpf-web.harvard.edu/annualfinancial/pdfs/2012fullreport.pdf>>. Acesso em 01 de maio de 2013.

LÉDA, D. B.; MANCEBO, M. REUNI: heteronomia e precarização da universidade e do trabalho docente. **Educação e Realidade**, n. 34, jan/abr 2009, p. 49-64.

LIMA, L. C.; AZEVEDO, M. L. N.; CATANI, A. M. O processo de Bolonha, a avaliação da educação superior e algumas considerações sobre a Universidade Nova. **Avaliação (Campinas)**, Sorocaba, v. 13, n. 1, Mar. 2008.

LUNA, S. V. **Planejamento de Pesquisa**: Uma introdução, Elementos para uma Análise Metodológica. São Paulo. Educ. 2005.

MANDEL, E. **Os Estudantes, os intelectuais e a luta de classes**. Lisboa: Antídoto, 1979.

_____. **O Capitalismo Tardio**. 2 ed. São Paulo: Nova Cultural, 1985.

ORGANISATION FOR ECONOMIC CO-OPERATION AND DEVELOPMENT - OECD. **Education at a Glance 2011**: OECD Indicators. OECD Publishing, 2012.

PACHECO, J. A. **As metamorfoses do ENEM**: De avaliação coadjuvante para protagonista chave das políticas públicas de acesso à Educação Superior. Tese de Doutorado defendida

no Programa de Pós-Graduação em Educação: Currículo da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. São Paulo, 2013.

POCHMANN, M. **Riqueza concentrada e trabalho em excesso**. Folha de São Paulo, Caderno Mercado, p. 3, 21 de março de 2008.

PORTUGAL. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **Estratégia de Lisboa - 2000**. Disponível em: <<http://www.gepe.min-edu.pt/np4/21>>. Acesso em 10 de maio de 2013.

SILVA JÚNIOR, J. R., ET AL. Trabalho intensificado na universidade pública brasileira. **Revista Universidade e Sociedade**, ano XIX, n. 45, jan. 2010, Brasília, p. 09-25.

UNIÃO EUROPÉIA. **Declaração de Bolonha**. Biblioteca Virtual de Direitos Humanos da Universidade de São Paulo – USP. Disponível em: <http://www.direitoshumanos.usp.br/index.php/Documentos-n%C3%A3o-Inseridos-nas-Delibera%C3%A7%C3%B5es-da-ONU/declaracao-de-bolonha-1999.html>. Acesso em 10 de maio de 2013.

UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA. Instituto de Humanidades, Artes e Ciências Professor Milton Santos (IHAC, 2013). **Universidade Nova**. Disponível em: <http://www.ihac.ufba.br/portugues/?page_id=5626>. Acesso em 13 de maio de 2013.

WORLD BANK. **Higher Education: Lessons of Experience**. Washington, D.C.: 1994.